

« PROG »
APPRENTISSAGES PROGRESSIFS DE L'ECRIT A L'ECOLE MATERNELLE

Mireille BRIGAUDIOT

PROG : démarche d'enseignement, menée par des chercheurs de l'INRP, qui vise la réussite de tous les enfants dans leur première conquête de l'écrit.

Mireille Brigaudiot, coordinatrice de PROG, Maître de conférence IUFM de Versailles, a participé à la réalisation de la vidéo « Parole, langage et apprentissages à l'école maternelle ».

Cet ouvrage s'adresse aux enseignants désireux de pratiquer une différenciation pédagogique et de travailler en équipe de cycle.

Les activités proposées dans ce livre sont des suites d'activités pensées en fonction de constats faits dans la classe à un moment précis avec un groupe d'enfants. D'où la nécessité d'une différenciation didactique. Les auteurs nous fournissent des outils d'évaluation, des exemples d'analyse de productions d'enfant et des activités pour faire évoluer les E dans le monde de l'écrit.

Enfin, dans leur ouvrage, ils nous offrent un exemple de bilan des activités de la petite à la grande section qui peut servir de base à une équipe pour un premier travail. On peut y remarquer des activités identiques et l'utilisation d'un même support qui reviennent dans une même année et d'une année sur l'autre.

En effet, les auteurs expliquent bien cette approche :

« Parmi les choix didactiques, nous posons la nécessité de travailler à long terme, pour que les enfants aient du temps de se donner des repères et réussissent dans les résolutions de problème. »

« Ce livre a été rédigé pour aider les maîtres qui ont un profond désir de plus grande démocratisation de l'école. Un tel progrès ne peut être réalisé que si chaque enseignant, à chaque instant de sa pratique, s'empêche de se laisser entraîner par le rythme des élèves les plus performants, et choisit de considérer les moins brillants comme les élèves prioritaires. Chaque maître travaille alors réellement pour TOUS les enfants. »

Quelques grandes lignes de la démarche PROG :

« PROG, c'est pratiquer une pédagogie différenciée pour provoquer des comportements de lecteurs, ou scripteurs,, avant même les premiers apprentissages du lire et de l'écrire. » Mireille Brigaudiot.

« Le modèle PROG n'est pas celui d'une pédagogie par objectifs, mais d'une pédagogie de visées, c'est-à-dire de compétences et de représentations. ».

« Dans PROG, le terme « progressivité » est une progression qui tient compte de visées d'apprentissage ET qui prend en compte ce que les enfants nous apprennent de leurs manières à eux de comprendre et de construire leurs compétences et leurs représentations. » .

On parle de progressivité des apprentissages langagiers que le maître induit, encourage, accompagne grâce à des dispositifs parfaitement adaptés aux jeunes enfants.

Les principes généraux de PROG : ANNEXE 1

- * Le langage toujours et d'abord,
- * Faire de l'écrit un objet pas comme les autres,
- * Etre devant/être derrière,
- * Ton école, c'est la meilleure du monde : créer dans la classe une qualité de relations fondée sur l'explicitation des apprentissages, la prise en compte de chaque élève (référence à Vygotsky) et la mise en réflexion de chacun.

Les deux grands principes du M :

- * Prendre le point de vue des E, partir de ce qu'ils savent faire : utiliser leurs capacités orales pour les faire aller vers l'écrit
- * Le M doit être au clair avec ses objectifs . Il se donne un cadre de travail et passe par un temps de réflexion sur le sens de son travail.

L'attitude du M : VIP

Appliquer « la méthode V.I.P » :

Valoriser= donner de la valeur à une production quelle qu'elle soit

Interpréter= C'est l'interprétation cognitive qui permet de différencier , que dit l'élève de ce qu'il a fait, de ce qu'il croit qu'il sait, et on lui dit ce qu'on pense qu'il a fait et qu'il sait ;

C'est faire « miroir cognitif » et là les enfants se voient attribuer des capacités intellectuelles qu'ils ne soupçonnent pas , mais ça ne suffit pas !

il faut

Poser l'écart= Tu en es là , je vais te montrer comment je fais moi !(Principe de l'acquisition chez les bébés) ET surtout ON NE POSE PAS DE QUESTIONS , on détient l'expertise donc on donne l'écart et ils vont tenter de le réduire .

Depuis PROG, on théorise trois dispositifs dans la manière d'enseigner :

- 1 - **le maître expert**, qui fait une « démonstration » d'utilisation de l'écrit devant les enfants et qui ne leur demande rien à ce moment-là ;
- 2 - **le maître tuteur** qui aide des enfants à résoudre un problème complexe d'utilisation de l'écrit grâce à une interaction verbale

3 - le maître observateur-chercheur d'une logique de l'élève, en retrait par rapport à l'élève, et sans intervention.

Les grands principes de travail de PROG :

⌘ La distinction entre :

- ⇒ LANGAGE : fonction psychologique qui engage
- ⇒ et LANGUE : produits langagiers dans des codes que l'on peut maîtriser

⌘ Les E sont dans du DIRE pas dans du PARLER, les produits langagiers deviennent des outils de travail

⌘ Les écrits de référence de la classe doivent être connus des E, sinon sus par cœur, le langage ne peut s'appuyer sur des objets décontextualisés, c'est discriminant

⌘ Partir toujours du langage pour explorer la langue

⌘ Placer les élèves en résolution de problème

⌘ Avoir confiance en leur capacité d'apprendre (ne pas lâcher l'appui)

⌘ Pratiquer la triple méta cognition :

- ⇒ Celle qu'a le M des procédures des E
- ⇒ Celle qu'ont les E de ce qu'ils mettent en œuvre eux-mêmes
- ⇒ Celle qu'ont les E sur les procédés d'enseignement que le M a choisi pour eux.

⌘ Inventer des gradients dans les valorisations (rompre avec A / NA...pour évaluer au quotidien dans les encouragements à progresser

« Tu sais un peu faire, tu sais presque, tu ne sais pas tout à fait encore, tu as su faire ça mais pas encore ceci, etc.... en faire
« trois tonnes » sur les moindres avancées !

On trouve trois domaines dans la démarche d'enseignement PROG :

ANNEXE 2

1. La COMPREHENSION de l'écrit :

Il s'agit là d'un domaine très particulier et il est fondamental de prendre en compte le fait que les petits ont souvent énormément de difficultés à comprendre les textes écrits qu'on leur lit sur le mode de la seule lecture parce que, pour les adultes, tout cela paraît évident. Actuellement, on constate que plus les élèves appartiennent à un milieu « défavorisé », plus les enseignants ont tendance à leur lire des histoires extrêmement complexes afin de leur permettre d'accéder à une culture de haut niveau. Or on sait pourtant que ces enfants n'ont quelquefois pas accès à des histoires simples parce qu'ils n'ont tout simplement jamais *entendu* de français écrit. Pour certains élèves, même lorsqu'ils sont francophones, la langue scolaire est pratiquement équivalente à une langue étrangère et il s'agit de **mettre en place des activités d'explications, de rappels de récits en aval, mais aussi, en amont, des moments de lectures** ; cela constitue une part importante du travail de l'enseignant de maternelle.

Par exemple :

Lorsqu'on lit à des E l'histoire de la poule et du renard, la forme sonore « fourre-la dans ton sac, lui conseilla-t-elle » est totalement inaccessible à des E de 4 ou 5 ans. Ce travail sur la compréhension de l'écrit constitue une véritable continuité, avec les activités sur l'interprétation, entre le cycle 1 et le cycle 3.

2. La PRODUCTION d'écrit :

Autre domaine essentiel, la production d'écrit apparaît comme un facteur extrêmement discriminant au niveau de la réussite scolaire. Il est nécessaire que les élèves puissent voir très tôt des adultes qui écrivent à quelqu'un qui n'est pas là, pour lui dire quelque chose en prenant en compte ce que cette personne peut savoir ou ne pas savoir. Cette confrontation des enfants à la production d'un texte véritable constitue une sorte de spectacle de l'adulte écrivain et écrivain qui explique ce qu'il fait et comment il le fait de A jusqu'à Z . C'est ce qui est appelé dispositif 1. C'est le seul moyen de rendre les activités de pensée et d'écriture visibles.

Le dispositif 2 est celui de la dictée à l'adulte, maintenant très employé, alors que très peu d'E sont capables de dicter réellement un texte à l'adulte en fin de maternelle. La dictée à l'adulte est située dans le rapport oral/écrit, dans la transformation de l'un vers l'autre. On écrit devant l'enfant dès la petite section et lorsqu'il est devenu capable de commencer à raconter tout seul, c'est-à-dire lorsqu'il devient capable de produire oralement des textes de façon autonome, on peut le **mettre en situation de dictée à l'adulte**. L'apprentissage de cette dictée est un apprentissage en soi. En effet, dans cet exercice l'enfant doit pouvoir produire un texte qui soit « écrivable », ce n'est pas le maître qui fait le travail de transposition de l'oral à l'écrit.

Exemple :

Si l'E demande que l'on écrive « le monsieur il tombe de cheval », on lui demande si c'est la formulation qu'il souhaite : « Alors, j'écris le monsieur il tombe de cheval ? ». Si l'E est d'accord avec cette proposition, on lui explique qu'il existe une façon de dire les choses lorsqu'on parle et une autre quand on écrit et on lui demande de choisir : « Est-ce que j'écris: le monsieur il tombe du cheval, ou est-ce que j'écris: le monsieur tombe du cheval ? ».

Et là, les enfants ne se trompent jamais. C'est à partir de la proposition très concrète de l'adulte que l'enfant va prendre conscience des différences entre formes orales et formes écrites et faire un choix. Mais au-delà de la spécificité des formes écrites, la dictée à l'adulte permet aussi de travailler d'autres aspects puisque, lorsque l'adulte écrit sous la dictée de l'enfant, il coupe la chaîne sonore à certains endroits, les mots apparaissent avec les blancs typographiques qui les séparent. Avec certains enfants, on peut même arriver à travailler au niveau de la deuxième articulation ; on est amené à leur expliquer : « Il faut que j'écrive lapin et je vais t'expliquer comment il faut écrire lapin. Je vais d'abord écrire la ; pour ça je vais écrire /l/ et /a/ et ça s'appelle la lettre L et la lettre A. ». On parvient donc à descendre dans ce qu'on nomme les traitements de bas niveaux et à partir de là on entre dans des activités de type métalinguistique qui préparent à l'entrée au CP.

3. La NATURE de l'écrit et la DECOUVERTE des principes sonores et de la valeur des lettres :

Avec la découverte de la nature de l'écrit, on entre dans des activités de type métalinguistique qui préparent à l'entrée au CP. Bien évidemment, il est nécessaire de garder la valeur symbolique de l'écrit et tout ce qui fait sens, tout ce qui mobilise les enfants, mais il est aussi nécessaire de les aider à descendre dans la compréhension de ces traitements de bas niveaux de l'écrit.

C'est, par exemple, le travail proposé sur les prénoms. L'adulte **explique aux enfants le principe alphabétique** en partant de l'écriture de leur prénom : « Tu t'appelles *Audrey*. Pour écrire *Audrey*, il faut d'abord écrire /o/ et dans ton prénom /o/ ça s'écrit A et U ».

On leur demande aussi d'écrire tout seul et on retrouve là tout le travail qu'a développé Emilia Ferreiro **sur les effets d'encodage**.

Avec les prénoms, on est confronté à des graphèmes complexes et cette complexité ne rebute pas du tout les enfants, bien au contraire.

ORTHOGRAPHE DE L'ECRIT : 75% des signes codent du sonore. A l'école maternelle, on ne s'occupe pas des autres signes.

LE PRINCIPE ALPHABETIQUE :

Une lettre = un son

Quand un adulte fait un bruit, il écrit le son...Les enfants découvrent le principe alphabétique en voyant faire les adultes. Qu'est-ce que ce principe alphabétique ? Non, ce n'est pas la comptine de l'alphabet !

Les lettres codent du son. Il y a 16 voyelles. La syllabe est une unité sonore qui ne contient qu'une voyelle.

ATTENTION : 3 ZONES DE CONFUSION : les erreurs d'interprétation sont de penser que cela correspond à :

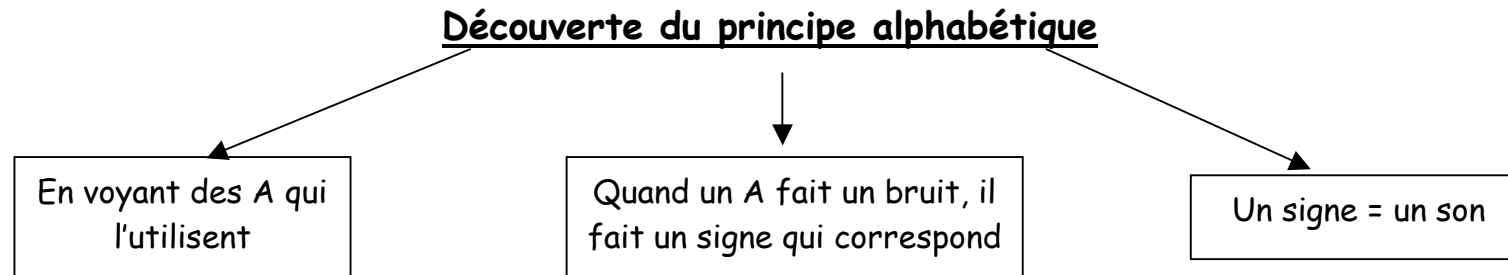
⇒ **1^{er} malentendu** : La connaissance de l'alphabet (attention aux documents d'accompagnement !) non, on n'a pas besoin de connaître le nom des lettres ...

Exemple : si je veux écrire oiseau [wazo] j'ai besoin de [wa] c'est-à-dire oi...seau (je n'entends jamais O. I. S. E. A. U).

⇒ **2^{ème} malentendu** : écrire en capitales : NON, sinon, on ne voit pas l'unité du mot. Donc écrire en cursives.

⇒ 3^{ème} **malentendu** : trouver des enfants face à « la maison des sons », monter des relations phonèmes/graphèmes dès la PS qui se construisent à partir d'ex phonologiques. Ce type d'ex sert à attirer l'attention des E sur le fait que quand on parle, on produit des sons. (Cf. : Phono et DVD dans lequel on trouve des séances en GS qui n'ont rien à voir avec le principe alphabétique)

On ne met pas de syllabes dans une boîte mais dans ses oreilles ! Les sons ne se voient pas, ils s'entendent.



Les encourager à utiliser le plus possible ce principe.

Exemple :

En GS, pendant 6 jours, bruitez le même mot.

Il y a ... enfants qui mangent à la cantine.

CANTINE :

- ☞ frapper les syllabes
- ☞ Dans la 1^{ère} syllabe, j'entends ... 1^{er} phonème...1^{er} graphème... Si je veux écrire cantine je frappe d'abord l'unité avec voyelles : [kan/tine]...je dis K et pour faire K, en français, on écrit souvent C (introduire le fait que ce n'est pas toujours le ces) ...quand le mot **cantine** est écrit, cacher d'une main une syllabe **can**... et demander ce qu'on peut lire, inverser... **...tine**. C'est décisif !

Quelques repères sur les apprentissages « noyaux durs » du code :

Les trois points exposés sont ordonnés comme des étapes qualitatives dans la conquête du code.

Ces trois apprentissages ne sont pas des stades, ce sont des repères théoriques qui servent aux enseignants à éventuellement « remonter » les apprentissages manqués par certains enfants. C'est ce qui est appelé « **progressivité** » des apprentissages, pour différencier cette démarche du suivi d'une progression fondée sur des savoirs savants (du texte au graphème par exemple).

1. La découverte de la nature de l'écrit :

Pour que la conquête de l'écrit ait des assises, qu'elle soit solide sur le plan cognitif, il est nécessaire que l'enfant ait une sorte de « pré-conscience » de ce qu'est l'écrit. Pour un analphabète (c'est le cas de tous les enfants avant le CP), l'écrit, c'est des choses qui se voient sur des feuilles et des pages. **Rien ne peut lui laisser penser que ces traces ont quelque chose à voir avec le fait qu'ils parlent.**

L'analphabète ne peut rien faire de ces choses-là. Quand il voit des personnes qui en font quelque chose, ce qu'il voit faire, ce sont des personnes qui regardent les feuilles et les papiers, qui manipulent, feuilletent et parlent. Il ne voit pas lire, il assiste à un tour de passe-passe. Ce qui est, pour nous, l'activité de lecture, est totalement invisible ; et donc la nature de l'écrit, comme objet qu'on peut « faire parler », l'est aussi.

Ce n'est donc pas en voyant seulement un adulte lire que les enfants comprennent la nature langagière de l'écrit (surtout s'il lit à voix haute).

C'est en découvrant des relations entre le langage oral et l'écrit qu'ils comprennent d'où viennent ces signes sur les feuilles.

Les expériences décisives pour les enfants sont :

- de dire quelque chose en regardant quelqu'un qui l'écrit et en re-entendant l'oral qu'ils viennent de dicter, là, tout de suite ;
- c'est encore de re-entendre l'oral qu'ils avaient dicté au maître, lu à haute voix par un autre destinataire qui comprend ce qu'on lui dit après un délai et dans un autre lieu.

C'est ici la fonction principale de la **Dictée à l'adulte**.

L'évaluation la plus belle de ce que j'appelle « découverte de la nature langagière de l'écrit » qu'on en a est l'enfant qui re-entend la lecture de la grande histoire inventée collectivement en classe et qui dit « Ça c'est moi qui l'ai dit » Ce n'est pas seulement une réaction affective, c'est : « Je sais que mon langage est sur le papier. »

Quand l'école maternelle travaille dans ce sens, cette découverte se fait en PS ou en MS.

2. La découverte du principe sonore du code de l'écrit :

Il ne suffit pas de savoir que l'écrit est une trace d'activité langagière pour conquérir l'écrit. Il faut aussi découvrir par quel mystère une activité orale peut se transformer en trace comme celle de notre écrit.

Les enfants ont à découvrir qu'il s'agit d'un code très particulier.

Dans ce domaine, il faut absolument que les adultes qui sont, eux, alphabétisés, admettent qu'il n'y a aucune évidence, aucun lien perceptible immédiatement entre un énoncé oral et des signes sur le papier.

On peut regarder aussi longtemps qu'on veut un écrit, rien ne peut donner la clé du mystère qui est essentiellement dans le « bruitage » des signes qu'on voit.

Il faut donc se garder de solliciter systématiquement et uniquement les enfants pour une activité perceptive visuelle : le conseil « regarde bien » les éloigne, à coup sûr, de ce qu'ils doivent découvrir.

Comment les enfants découvrent-ils le principe sonore, c'est-à-dire le fait que notre écriture utilise des signes qui sont, pour la majorité d'entre eux, des substituts de ce que nous entendons ?

Essentiellement lorsqu'ils regardent, écoutent un adulte qui est en train d'écrire et qui explique comment fonctionne le code qu'il utilise.

Et il y a ici un malentendu si cette découverte est assimilée à la mise en relation de phonèmes et de graphèmes : il ne s'agit pas de ça, ou pas encore de ça dans le modèle théorique. Dans le modèle théorique, il s'agit d'un principe, d'un algorithme vide (citation Programmes 2002 : « Pour identifier des mots, l'apprenti lecteur doit avoir compris le principe qui gouverne le codage de la langue écrite en français : les lettres ou groupes de lettres représentent le plus souvent des unités distinctives de la langue orale assemblées en syllabes. »)

Pour savoir si un enfant est sur la bonne piste, le meilleur moyen est de faire comme Emilia Ferreiro nous l'a appris, c'est-à-dire de demander à un enfant d'essayer d'écrire quelque chose, comme il peut, comme il sait (citation programmes : « il importe donc que l'enseignant évalue ses élèves dans ce domaine avant même de commencer l'enseignement de la lecture. On peut, par exemple, poser un « problème » d'écriture : si l'on souhaite écrire tel mot, comment fait-on ? »)

La trace obtenue, que j'appelle « **essai d'encodage** », sert d'évaluation au maître. On remarque là que tout en visant la lecture, à terme, on passe par une commande d'écriture.

Exemples dans une GS en fin d'année avec l'écriture de « Momo ! Momo ! »⁵

Caroline (tracé *megmeg areare*) et Hakim (*ELEL*) ont découvert le principe sonore alors qu'ils ne connaissent pas encore le principe alphabétique : ils utilisent des signes pour leur valeur sonore mais pas leur valeur conventionnelle. Selon la formule de J. Fijalkow, ils ont « passé le mur du son ».

3. L'utilisation du code alphabétique :

L'utilisation du principe alphabétique est le fait que des enfants commencent à sélectionner certains signes de notre alphabet pour les faire correspondre à certains sons. Ils entrent dans la valeur alphabétique du code. Ils s'acheminent vers *des* correspondances (et non pas « les » correspondances) phonèmes-graphèmes.

C'est d'ailleurs la dernière compétence attendue en maternelle dans les Programmes 2002 : **avoir découvert le principe alphabétique.**

Or, les résultats sur des grands nombres d'enfants de début CP montrent une énorme disparité selon que les écoles maternelles ont travaillé dans ce sens ou pas :

- lorsque l'équipe de maternelle travaille en ce sens, 50 % des enfants, en milieu de MS, a découvert le principe sonore, que ce soit en milieu favorisé ou en ZEP ;
 - Lorsque ce n'est pas le cas, on obtient souvent moins de 30 % des enfants qui l'ont faite en début de CP.

ETRE ATTENTIF AUX OBSTACLES :

ANNEXE 4 (photocopie page 70)

Obstacles : toutes les raisons qui font qu'un E ne peut plus progresser, continuer sa route vers la conquête de l'écrit.

Le tableau 1 correspond à quelques obstacles constatés durant la recherche. Ceux-ci sont présentés dans chacun des domaines. Le tableau 2 permet à l'enseignant d'envisager des actions adaptées.

Pour cela, à partir d'un obstacle repéré dans une case du tableau 1, d'une part il lit ce qui correspond à la même case dans le tableau 2, d'autre part, il «remonte» d'un nombre et d'une lettre antérieure dans le tableau 2 pour trouver des exemples d'actions à mettre en oeuvre.

Exemple : je suis maître de GS et quelques-uns de mes élèves « parlent » (restent dans l'oral) quand je leur demande de dicter. On est au mois de mai et je considère que je dois faire quelque chose. Je suis en 3C du tableau 1. Je regarde dans le tableau 2, ce qui relève de 3C. Je vois que je peux reprendre le dispositif 1 avec eux, en leur montrant comment je « transforme » ce que je dis, pour l'écrire. Je regarde aussi dans ce tableau 2, ce qui relève de 3B (une lettre en amont) et de 2C (un nombre en amont). Je vois alors que je peux envisager de créer un atelier spécifique pour ces enfants :

- pour induire les relations entre langage oral et langage écrit (utilisation d'écrits dictés par les enfants en « lecture » : 2C)
- pour induire de l'oral «proche» de l'écrit (sans livre sous les yeux, rappel de récit entendu en lecture par le maître : 3B)

La deuxième partie de l'ouvrage propose les principaux résultats de la recherche PROG et une démarche et des activités pour chacune des compétences visées : utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir ; comprendre le langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire; produire du langage écrit et se construire des représentations sur l'acte d'écrire; découvrir la nature de l'écrit et se construire des représentations de la nature de l'écrit.

Par exemple, démarche en 4 étapes pour la production d'écrit au cycle 1

ANNEXE 5 (photocopie page 71)

Etape 1 : prévoir et organiser (procédures A et B)

Les enfants doivent nécessairement apprendre à procéder comme nous le faisons, nous adultes : avant de prendre le stylo, nous avons un moment de langage intérieur (si court soit-il) où nous récapitulons une liste de courses, où nous pensons à la classe du lendemain avant de remplir le cahier journal, etc. Ce sont les procédures A et B dont nous ne ferons jamais l'économie, sous peine

de voir les enfants faire des propositions incohérentes, comme s'ils parlaient « à vide », pour le plaisir de parler, et non pour dire. Pour commencer, on aide les enfants à se représenter la situation de communication : le destinataire absent, et pourquoi on lui écrit. Puis ils verbalisent le contenu sémantique de l'histoire, du message, etc. Ensuite, on concrétisera sous la forme d'un canevas le déroulement du texte et sa progression. Plus l'écrit est long, plus il est nécessaire que les enfants s'en fassent une représentation complète qu'ils puissent saisir d'un seul regard.

Etape 2 : mettre en mots, améliorer, et graphier le texte (procédures C et D)

Il s'agit d'aider les enfants à énoncer de l'écrit (procédure C) et à l'enrichir ou le clarifier pour leur destinataire. C'est ici qu'on travaille en dictée à l'adulte. Dans la majorité des cas, l'adulte prend en charge la procédure D, c'est-à-dire l'inscription du texte sur le papier. Le gros avantage de l'écrit, c'est qu'il laisse une trace beaucoup plus facile à consulter et à retravailler qu'un enregistrement magnétophone par exemple. Le brouillon avec ses ratures, ses ajouts, parfois coupé et collé artisanalement, devient un outil de travail sous les yeux des enfants.

Les enfants peuvent proposer des re-formulations dès la première lecture, et lors de la lecture au groupe classe.

On peut soumettre le texte presque définitif à des lecteurs. On peut le laisser reposer un moment pour faire des relectures en différé. Cela introduit une première distance entre les enfants et leur écrit, et permet au travail d'amélioration de prendre toute sa valeur, non seulement de correction, mais d'enrichissement du texte.

Etape 3 : éditer le texte (procédure E)

On se met ici à penser le texte en fonction de sa lisibilité par le destinataire. Il est intéressant également de lui donner une forme proche de celle des écrits sociaux que les enfants peuvent rencontrer : livre aux normes de l'édition, papier à lettres et enveloppe par exemple. Cette étape est importante pour montrer aux enfants que la production est maintenant finie, l'écrit va se détacher d'eux pour aller rejoindre son destinataire.

Etape 4 : observer activement l'effet produit par leur écrit

A l'école maternelle, il est très important que les enfants voient aussi souvent que possible des lecteurs lire tout haut leurs textes et y réagir. Il y a maintes occasions faciles de donner aux enfants le spectacle de l'effet produit par leur écrit: lors du passage d'un visiteur, en allant le lire à une autre classe, ou même aux destinataires (lorsque ce sont les parents).

Les trois dispositifs didactiques PROG :

ANNEXE 3

La conquête de l'autonomie face à l'écrit est pensée selon trois dispositifs utilisés en alternance quelle que soit la section : l'élève peut être spectateur de l'utilisation de l'écrit par l'enseignant, il peut utiliser l'écrit en coopération avec l'enseignant ou résoudre seul un problème préparé par l'enseignant.

Le dispositif 1 est particulièrement adapté aux premières rencontres que vont faire les enfants avec l'écrit, notamment en PS. Ils découvrent alors les fonctions de l'écrit «lorsque l'adulte explicite les usages quotidiens qu'il en fait» (programmes de 2002).

Le dispositif 2 correspond à une activité conjointe où adulte et enfant coopèrent à la même tâche. C'est le cas de «pseudo-lecture» de texte connu (mime de lecture d'un texte su pratiquement par cœur et éventuellement suivi du doigt) et accompagnée de rectifications par le maître, de rappel de récit à plusieurs (récit entendu préalablement plusieurs fois en lecture et qu'on redit «comme dans le livre»), de production d'écrit avec dictée à l'adulte. La coopération consiste en une utilisation conjointe de savoir-faire complémentaires : des enfants dictent et un adulte écrit, en rappel de récit des enfants racontent et un adulte tient le fil du discours ...

Le dispositif ne fonctionne qu'en atelier, avec au maximum 6 enfants.

Dans le dispositif 3, le maître a ciblé un problème qui lui semble particulièrement bien situé dans la zone d'apprentissages en cours et il en propose la résolution à un ou des enfants. Il s'agit d'actions ponctuelles qui mettent en jeu des éléments bien circonscrits du large champ de l'écrit.

C'est le cas, lorsqu'on demande à Maxime d'écrire le prénom d'un autre enfant qui s'appelle Max. Le fait de lui proposer une portion de chaîne sonore qu'il connaît très bien ([maks] portion de [maksim]) peut lui donner l'idée de découper également la suite de lettres qui lui correspond et qu'il connaît très bien aussi.

Les outils pour l'enseignant :

Dans la troisième partie de l'ouvrage sont rassemblés les outils « d'évaluation apprentissage » utilisés par l'équipe de recherche: jeux-problèmes, tâches-problèmes, entretiens, à mener en atelier ou en passation individuelle. Les supports et les consignes sont donnés dans le fichier photocopiable.

Les jeux-problèmes permettent de travailler des compétences et des représentations, sous forme de tâches très circonscrites, ciblées sur un problème ponctuel à traiter localement.

Les tâches problèmes font intervenir des activités langagières intégrales de compréhension ou de production en langage écrit. Les enfants ont à gérer une tâche complète, sans focalisation sur un problème ponctuel comme dans les jeux-problèmes. Il s'agit toujours d'activité longue.

Les entretiens méta-cognitifs permettent d'appréhender les représentations que les enfants se font de l'écrit et de son apprentissage, en amenant l'enfant à verbaliser, par exemple en répondant à la question « *l'année prochaine, tu vas aller en CP, comment tu penses que tu vas apprendre à lire ?* ».

Pour des exemples, par section (PS, MS, MS -GS, GS), voir dans le livre de Brigaudiot (2000) pages 220 à 252 et dans le fichier photocopiable

La dernière partie de l'ouvrage rassemble des témoignages de gestion de la classe, gestion quotidienne (regroupements et ateliers) ou sur une et plusieurs années (cycle d'activités en petite et grande section). Deux parcours d'enfants qui auraient pu se trouver en difficulté en cycle 2 sont ensuite détaillés, au fil des trois sections de l'école maternelle, à partir des situations mises en place par l'enseignant.

Choisir les écrits :

Les écrits privilégiés dans PROG sont les histoires, les messages et les prénoms.

Deux raisons ont conduit à ce choix : parce qu'ils sont, à des titres différents, inducteurs d'apprentissages spécifiques relatifs au langage écrit ; parce qu'ils correspondent à de vraies activités langagières chez les enfants.

Les auteurs appellent histoires des récits qui mettent en scène des événements non ordinaires dans des textes organisés selon une progression et une clôture (on dit aussi récits de fiction, ou narrations fictives).

Les messages correspondent à un écrit court adressé à un moment précis par quelqu'un, à quelqu'un d'autre bien identifié, en vue d'un certain effet attendu. (Messages destinés aux familles ou à quelqu'un de l'école, échanges entre enfants dans la classe, d'une classe à l'autre, jeux de pistes et de devinettes...).

Exemples d'activités dans chacun des domaines :

Domaine : utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir (L)

Pages 87 à 91 : dispositif 1

En GS : le maître montre aux enfants comment on fabrique une histoire, seulement avec le langage

En PS : le maître montre comment il utilise ses écrits professionnels, puis y associe les enfants

Domaine : Comprendre le langage écrit (CLE)

Pages 114 à 117

Comment le maître essaie de rendre transparentes ses activités et celles des enfants (visée R1) :

- la représentation des activités en langage écrit en PS (visées R3, R2, R1): à partir du mime du loup et écriture de l'adulte
- la question du « où je continue à lire ? » en MS à partir de l'histoire « la poule rousse » /dispositif 1, dispositif 3
- le savoir lire du maître et le non savoir lire des enfants en PS : lecture du titre d'une chanson

Illustration de cette séance dans la cassette «*Paroles, langage et apprentissages à l'école maternelle*» : Séquence filmée n°11, « Prendre conscience de la nature de l'écrit et du savoir lire »

- **Première zone de travail sur l'écrit : Vers la culture littéraire**

- ⇒ intéresser les enfants aux histoires écrites dans les livres
- ⇒ Aider les enfants à comprendre : compréhension de niveau 1
- ⇒ Pousser les enfants à vouloir toujours comprendre plus et mieux : compréhension volontaire de niveau 2

Les intéresser comme le font les mamans avec des albums dans lesquels ils peuvent se retrouver !!

Je ne revendique pas une culture littéraire d'adulte mais quelque chose qui les intéresse au premier plan, par exemple petit Ours brun...

Je prends l'album...Bébés chouettes, je cite l'auteur mais sans plus !!... et je lis...en faisant attention que sur certains albums, le personnage apparaît plusieurs fois sur une double page, ce qui ne veut pas dire qu'il y en a plusieurs .


En fin de GS, l'enfant doit avoir la posture d'avoir envie de se précipiter sur l'album.

Viser l'activité intellectuelle, c'est la seule chose qui donne du pouvoir, qui rend libre.

- 3 étapes :

⇒ **1^{ère} étape : Comprendre = prendre pour moi : je vais me retrouver là-dedans...**Attention aux textes résistants à l'école maternelle !

 Apprivoiser l'enfant pour qu'il se retrouve dans le livre et exprime sa compréhension. Qu'est ce que cela te dit, cette histoire ?

 A partir de la compréhension minimum, se débrouiller pour que l'enfant adopte une posture pour toujours vouloir plus comprendre et mieux...leur apprendre à devenir « chiants »...ce n'est pas un terme grossier que j'emploie, je veux dire qu'il faut qu'ils se posent eux-mêmes des questions...

 Ainsi après la lecture de « la chasse à l'ours » d'Helen Oxenbury, se méfier de sa propre réaction « ça a bien marché ! » ce qui signifie qu'on a eu les réponses attendues...

 Se réjouir de la remarque de l'enfant qui demande « mais pourquoi voulaient-ils aller à la chasse à l'ours s'ils ont peur de l'ours ??...

 La maman d'un bébé parle l'histoire, elle l'introduit, annonce de quoi il va être question, elle fait des liens avec le connu, le vécu de l'enfant...ELLE NE POSE PAS DE QUESTIONS !

 En classe, après une lecture magistrale, avec le même support : je tourne la page et vous, vous dites...laisser parler les enfants (sauf en cas de fausse piste) .

 Faites les jouer à la maîtresse : jouer à la maîtresse, c'est grandir et s'appropriier tout seul les choses.

⇒ **2^{ème} étape : Se demander ce qu'ils prennent de cette histoire...**

 Choisir des livres, c'est un vrai boulot d'équipe .

Anticiper sur les obstacles à la compréhension : le monde dans lequel se déroule cette fiction, les objets de ce monde de fiction : anticiper par des éclaircissements cognitifs.

« Dans cette histoire, il y a trois mots difficiles que je vais vous expliquer :


Paille : c'est de l'herbe séchée, en voilà.

Fagot : c'est plusieurs branches attachées ensemble, voilà

Brique : venez voir le mur de l'école : il est construit avec des briques...touchez-le, essayez de le casser...cela va vous aider à comprendre l'histoire que je vais vous lire tout à l'heure. »

Vous savez maintenant quelle histoire j'ai introduite...

⇒ **3^{ème} étape : Pousser à comprendre plus et mieux**

 Mise en réflexion des enfants : maintenant que vous connaissez bien cette histoire, vous allez réfléchir...maintenant, tout à l'heure, dans la cour, à midi, ce soir chez vous...(donner 2 jours pour réfléchir)...qu'est-ce qui fait que...comment cela se fait que...est-ce que c'est vrai, cette histoire ?

 Il est important de savoir de qui c'est l'histoire... (pour l'un ce sera celle d'un loup ? Pour d'autres celle de cochons ?)

Car l'affectif est toujours premier, c'est le plus important et un détail va absorber le p'titou par rapport à son histoire personnelle ; recueillir le point de vue de chacun sur l'histoire et la reprendre tranquillement sans commentaire.

 Comment l'enfant arrive t'il à penser que les autres pensent ? ...Le petit est programmé pour avoir assez vite l'intuition de la pensée chez l'être humain.

Autour de 3ans et demi jusqu'à 8 ans, les enfants prennent ce qui est dans la tête des personnages. Pour qu'il y ait événement, il y a une condition : il faut qu'il y ait obstacle et c'est toujours dans la tête du, des personnages... Quelqu'un veut faire, quelqu'un veut être... C'est l'état mental dans la « boîte noire »

 Pour être en « tension » dans l'histoire de Boucle d'Or, il y a beaucoup de choses à saisir :

- ⌘ D'abord c'est une coquine ! Elle a envie de désobéir, de faire ce qui est interdit ; Mais encore faut-il avoir compris qu'elle voit la maison (des 3 ours) pour la première fois, qu'elle ne sait rien de cet endroit. Que sait-elle des ours ? ...
- ⌘ Il faut aussi comprendre le point de vue de ces ours prévoyants qui avaient préparé leur soupe dans leur maison bien rangée...
- ⌘ A leur retour, savent-ils qui est entré chez eux ? ...
- ⌘ Tu sais quand je lis une histoire, ton travail c'est de tout comprendre...

 Dans Roule-Galette : Comment la galette s'échappe t-elle devant le lapin, l'ours mais pas devant le renard ?

Un enfant répond : « le renard a dit « approche -toi, je suis court »...

Court pour la distance ? Ou parce qu'il est trop jeune pour avoir l'expérience de la surdité et qu'il a entendu un autre mot connu ?

Domaine : Produire du langage écrit (PLE)

Pages 144 à 147

Dispositif 1 en PS : écriture de l'adulte

Dispositif 3 en fin de GS : message à écrire par les enfants

Illustration d'une initiation à la production de textes par dictée à l'adulte en MS dans la vidéo, Séquence filmée n°15, « Inventer et écrire une longue histoire ».

Domaine : Découvrir la nature de l'écrit (DNE)

Pages 188 à 193

En MS

L'écriture du prénom

Les premiers essais d'encodage

Les découvertes durant les moments de compréhension et les moments de production

L'étonnement d'entendre, pour la première fois son langage en boucle :

l'événement a lieu en PS. Alors que l'enseignante des moyens vient de dire « Hou les petits ! n'entrez pas chez moi, je suis le loup ! », Julien et Léopold, de la classe des petits, commentent : « Non, parce que c'est pas le loup, c'est pas un vrai. », « Elle fait semblant d'être le loup, mais c'est pas un loup. » La maîtresse des petits, intéressée par ces propos, prend des notes sur un post-it. Alice la regarde écrire.

Alice : « Qu'est-ce que t'écrit ? » (Léopold et Julien s'approchent)

Maîtresse des petits : « Je vais te lire ce que j'ai écrit. Soraya : « Hou les petits ! n'entrez pas chez moi, je suis le loup ! », Julien : « Non parce que c'est pas le loup, c'est pas un vrai. », Léopold : « Elle fait semblant d'être le loup, mais c'est pas un loup. »

Alice est absolument stupéfaite, Léopold ouvre des grands yeux et demande une nouvelle lecture, Julien s'écrie : « C'est ce que j'ai dit ! C'est ce que j'ai dit ! »

Il s'agit bien d'un événement cognitif : les E rencontrent leur propre langage, repris à la lettre, grâce à une activité miracle de la maîtresse qui a écouté, écrit, lu.

On peut conseiller aux maîtres de transcrire les verbalisations des E sous réserve de certaines conditions :

⇒ Il s'agit d'une situation ponctuelle

⇒ L'enjeu de la situation n'est pas de faire dicter l'E pour obtenir un écrit ; c'est de lui relire ce qu'on vient d'écrire en soulignant « C'est ce que tu viens de dire, je l'ai écrit pour pouvoir te le redire »

⇒ La clarté cognitive du maître qui sait qu'il n'est pas en train de viser la production d'écrit mais la découverte de la nature de l'écrit.

Le petit est programmé pour avoir assez vite l'intuition qu'on peut mettre sur papier du langage transportable (ce qu'on pense dans sa tête, ce qu'on dit...)...c'est un morceau d'eux qui va sur le papier...

En voyant la maîtresse écrire sur le papier ce qu'ils dictent, les enfants saisissent que leur langage peut s'écrire...c'est magique : l'enfant traite en la correspondance des unités graphiques. Simultané deux informations lorsque la maîtresse relit : la sonorité des énoncés et la correspondance avec les unités graphiques.

Si quelqu'un n'avait pas de mots dans sa tête, il n'y aurait pas de mots sur le papier. On va donc encourager le plus possible les enfants à utiliser le code alphabétique.

 C'est dans l'activité de la production que l'enfant prend le plus conscience de la transformation des sons entendus en signes écrits.

Montrer dès la PS comment on écrit... j'adresse, j'écris, je date, je signe ;

L'écrit prend une existence autonome et pourra être relu plus tard.

Je vais vous montrer comment j'écris (faire en vrai) pour demander à la maîtresse des grands de la pâte à modeler rose...(réfléchir à haute voix) comment vais-je faire ? Je vais lui dire... qui on est...ce qu'il faut...pour quand il me la faut....

Tourner le dos, écrire devant eux en commentant...si certains enfants s'éloignent pour jouer, la 2^{ème} fois il y en aura moins qui partiront et la 3^{ème} plus du tout.

L'important c'est de connaître l'effet sur la destinataire...Donc envoyer l'émissaire avec mission d'observer ce que va faire Danielle quand elle va recevoir le papier. Qu'est ce qu'elle a fait ? Rien ! Elle a regardé le papier et elle est allée chercher la pâte à modeler rose.

Alors, je vais vous dire : elle a lu, elle a entendu dans sa tête « s'il te plaît...

Voir l'effet du message écrit sur le destinataire est essentiel.

 En milieu de MS :

Commencer la rédaction avec les enfants...qu'est-ce que j'écris ? ...


Un enfant : si tu peux nous prêter...

Qu'est ce que j'écris ? ... « si tu peux nous prêter » ou « est-ce que tu peux... »

Les enfants ne se trompent pas sur le passage de l'oral à l'écrit.

 **Dès février, tous les matins à l'accueil, la maîtresse s'occupe d'enfants « prioritaires » et écrit devant eux.**

 **En collectif, la classe écrit une longue histoire ...**

 *Invention collective préparée en étapes collectives (schéma narratif), mise en mots par groupes en dictée à l'adulte, il est travaillé en relectures successives pendant 4 à 5 semaines, les textes sont connus par cœur.*

Au bout de la production, les élèves vont LIRE ce texte aux parents ou à d'autres destinataires

Ce long terme est le seul moyen d'entrer dans la prise de conscience de l'écriture par une activité répétitive sans cesse renouvelée.

Présentation de six situations d'écriture :

1. **La calligraphie** (ne comporte aucun objectif de langage écrit, ni de langue)
2. **L'encodage** (objectif de langue écrite = découverte du principe alphabétique)
3. **L'écrit accompagné** (Obj de langue écrite, utilisation du ppe alphabétique)
4. **La boîte aux lettres** (Les deux, avec en plus prise en compte du destinataire)
5. **Message dans une fiction** (langage écrit)
6. **La grande histoire** (les deux avec imaginaire de récit complet)

1. La calligraphie GS:

Ce doit être un moment quotidien, pour avoir une belle écriture ! (le rappeler)

C est une activité collective avec modèles individualisés (et aides aussi), l'activité est faiblement cognitive, sauf qu'il est nécessaire de savoir CE QU ON ECRIT, et LA MANIERE DONT C ' EST ECRIT

Entraînement journalier à la dextérité en collectif :

Commande de dessins en examinant différents dessins d'illustrateurs, d'adultes : des soleils, des maisons, des arbres...

Avec feutre fin, avec pinceau fin.


2. L'Encodage :

C'est le moment où on essaie d'écrire des mots tout seuls. On essaie collectivement en début d'année, puis on conserve ce moment avec ceux qui n'ont pas découvert le principe alphabétique.

Remarque : ce n'est pas à ce moment là que les enfants apprennent, là ils montrent ce qu'ils savent faire, ils apprennent lorsque le maître fait quelque chose de leurs tâtonnements.

Pour écrire les mots, on part du sonore, de la syllabe et de la lettre. On utilise les mots pleins sans déterminants, des mots sans e muets, il s'agit de découvrir le principe alphabétique pas d'en faire un inventaire.

Exemple :

 En début d'année, dans chaque section écrire devant chacun son prénom en lettres cursives...Expliquer individuellement à l'enfant, en bruitant, comment on écrit son prénom.

Je sais qu'ici personne ne sait écrire à part moi, mais on va essayer d'écrire.

Se référer aux travaux d'Emilia Ferrero repris par Fijalkow ...ce dispositif qui incite l'enfant à écrire sera repris à l'identique « fois en PS, 6 fois en MS et 10 fois en GS sur le même « carnet de commandes » jusqu'en CE1

Commande en collectif :

Pour PS et Ms : dessinez un ballon ; maintenant écrivez ballon. Ne pas aider du tout !

Choisir d'autres mots de longueur variable jusqu'à une phrase).

Parenthèse :

On parle de procédure logo graphique lorsqu'on mémorise dans sa tête la photo d'un tracé.

Avoir à l'esprit qu'un tracé d'objet est différent du tracé d'une lettre (qui correspond à un bruit et se trace selon une orientation précise)...

« Ecris ce que tu veux ». (Les enfants ont libre choix d'écrire un mot connu...certains proposent « je ne sais pas écrire un mot, mais je peux écrire des lettres).

Autre commande, individuellement :

⇒ A Victoria (MS) : tu vas maintenant écrire le prénom d'une petite fille d'une autre école, elle s'appelle VIC...

L'enfant écrit TRO : elle a choisi 3 lettres de son prénom...un an plus tard, GS, sans avoir jusque là répété l'exercice, elle écrit Vic.

⇒ **Commande : MOMOMO**

L'enfant écrit TOTOTO...commentaire de la maîtresse : c'est bien je vois plein de O, ce que je lis c'est TOTOTO

3. L'écriture accompagnée :

C'est le moment où l'activité individuelle est nécessaire, c'est là qu'on voit que l'élève ne sait pas qu'il a pouvoir sur le destinataire, qu'il n'a pas besoin de tout réinventer..

Plus les élèves sont en difficultés plus ils durcissent les procédures.

La consigne doit toujours être :

Je vais t'aider à écrire ce que tu veux pour t'apprendre à utiliser tous les outils (ce qu'il y a dans ta tête, ce que te disent tes yeux et tes oreilles, et ce qu'il y a dans la classe)

Tu choisis ce que tu veux dire à quelqu'un.

Décontextualiser et recontextualiser des éléments appartenant à la classe. Donner des marches !

Exemple :

L'E veut écrire « forêt », il ne trouve pas dans sa tête, dans la classe.

Je vais t'écrire une phrase dans laquelle il y a ce mot, mais je ne te dis pas où. On crée une attente langagière qui va faire repérer la place de ce mot.

4. La boîte aux lettres :

Production d'écrit adressé à un destinataire réel connu.

C est la prise de conscience du pouvoir que donne l'écriture, qui est la condition d'entrée dans les fonctions de l'écrit. La consigne est claire « on va faire semblant de s'envoyer du courrier parce que ça apprend beaucoup à lire et à écrire » (vrai papier à lettres, vraies enveloppes)

Le maître aide l'élève à produire, (outils, écriture accompagnée) puis réécrit correctement en dessous pour que le lecteur ne soit pas mis en difficulté, le message est bien celui de l'élève émetteur.

Le maître prend soin d'écrire aux élèves qui n'ont pas de courrier en bal, il s'interdit des messages personnels affectifs, (ce que s'autorisent les enfants), distance éducative nécessaire, mais il parle de leurs apprentissages, par ex : karim a lu tout son texte tout seul, c'est « l'enveloppe » du message qui reste symboliquement affective, le contenu ne doit pas l'être.

Ces messages sont écrits à tout moment, on envoie à qui on veut (vraie/ fausse boîte à lettres jaune)
Le facteur distribue à la fin de la semaine, le destinataire conserve le message dans son cahier outil.
Quand les messages tournent en rond, on introduit des variantes (devinettes, etc.)

5. Message dans une fiction :

Production d'écrit avec un destinataire fictif connu, activité en dictée à l'adulte puis en regroupement pour analyse, (prendre le point de vue de l'autre, penser la pensée d'autrui)
On agit là sur la nature et le pouvoir de l'écrit.

Exemple : le cerf écrit une pancarte pour empêcher les chasseurs de venir dans les bois attaquer le lapin

La difficulté est de se décentrer par rapport au destinataire, les élèves qui sont en difficulté dans cette activité sont ceux qui auront du mal avec les textes longs, pour la même raison (se décentrer).

IL faut pour cela travailler la réception de messages (qui parle à qui, pour faire ou dire quoi, comment il le dit, comment on le sait)

6. La grande histoire :

Invention collective préparée en étapes collectives (schéma narratif), mise en mots par groupes en dictée à l'adulte, il est travaillé en relectures successives pendant 4 à 5 semaines, les textes sont connus par cœur.
Au bout de la production, sans aucune illustration les élèves vont LIRE ce texte aux parents ou à d'autres destinataires

CLARIFICATIONS

Comment voit-on évoluer l'apprentissage de la langue et du langage écrit ?

| <i>LANGAGE ECRIT</i> | | <i>LANGUE ECRITE</i> | |
|--|--|--|--|
| <i>Il y a du dire de l'enfant dans son écrit</i> | <i>Il prend en compte un destinataire absent</i> | <i>Il utilise le principe alphabétique</i> | <i>Il utilise des mots décontextualisés recontextualisés</i> |

La conquête de l'écrit n'est pas la succession du lire puis de l'écrire, c'est une conceptualisation progressive, les usages et la manipulation de l'écrit sont nécessaires pour construire la représentation de la modalité symbolique du langage qui utilise un système codé. C'est dans cet emploi que les élèves nous disent où ils en sont dans leur savoir-faire.

Pour les entraîner, il faut reprendre souvent des situations connues avec un peu « de pas comme d'habitude », conserver des scripts de situation, et entraîner BEAUCOUP dans cette situation précise.

Paroles d'enseignant :

« Ainsi, depuis l'an passé, je prends en note ce qui se passe dans ma classe ou dans un atelier que j'anime. Cela me permet à la fois de prendre du recul sur la manière dont les enfants travaillent grâce à la distanciation que permet l'écrit. Je pense par exemple au cas récent dans ma classe de trois enfants face à un exercice de compréhension. Il s'agissait de remettre en ordre une série d'images séquentielles (quelques illustrations du livre). Chacun de ces trois enfants n'y arrivait pas au départ :

- la première a vite été submergée par son affect et remplaçait toute l'histoire autour de ses préoccupations (« moi ma maman... elle est triste... ») ; je pense que ce n'était pas le moment de la faire travailler - en effet, plus tard, elle a très bien réussi cette tâche ;




- la deuxième, ne mettait pas en place l'activité cognitive adéquate, elle essayait de replacer les images sans même se raconter l'histoire étant, je pense, persuadée qu'elle ne savait pas le faire (c'est souvent chez cette enfant ce sentiment négatif envers

elle qui pilote toutes ses actions et qui la mène vers ce repli sur elle et qui l'empêche de progresser) - je lui ai alors demandé de me raconter l'histoire, elle le fit très bien, et à partir du moment où je lui ai dit : « mais tu vois, tu sais le faire ! », j'ai vu son regard changé et un sourire s'installer lorsqu'elle a compris qu'elle était capable ! Elle a alors remis les images en ordre en me racontant l'histoire ;

- enfin, le troisième ne pouvait pas travailler sans un retour positif de ma part, en effet, il ne réagissait (et réussissait) seulement suite à mes encouragements (sourire ou approbation).

Auparavant, si je n'avais pas pris le temps d'écrire ce que les enfants disent et comment ils réagissent, je serai passé complètement à côté de l'analyse beaucoup plus fine que j'ai pu faire de ces trois enfants. Je pense que je les aurai mis "dans le même panier". J'aurai en effet considéré l'échec à cette même tâche comme relevant d'un même besoin... Alors qu'à travers l'analyse que j'ai pu faire avec ce que les enfants m'ont offert à voir, on voit bien que les besoins de ces trois enfants sont très différents et ne relèvent absolument pas des mêmes « solutions ». Cet exemple rappelle la nécessité d'un travail d'analyse de ce qui se passe durant une situation. »

« C'est ainsi que j'ai choisi par exemple de laisser afficher les chants (tous tapés avec la même écriture) dans ma classe. Ainsi, régulièrement, lorsque nous voulons en reprendre un, je demande aux enfants de le retrouver parmi l'ensemble des chants. Travaillant sur les mêmes supports, j'ai pu ainsi remarquer différentes choses très intéressantes :

-  les stratégies de reconnaissance évoluent (certains arrivent par exemple à faire des correspondances oral/écrit alors qu'au début de l'année ils étaient loin de cette démarche) ;
-  le lexique utilisé s'enrichit (ils parlent maintenant de strophes, de refrain, des mots...) ;
-  certains enfants qui étaient d'abord en retrait semblent s'appropriier les réponses de certains camarades pour se faire les leurs. »



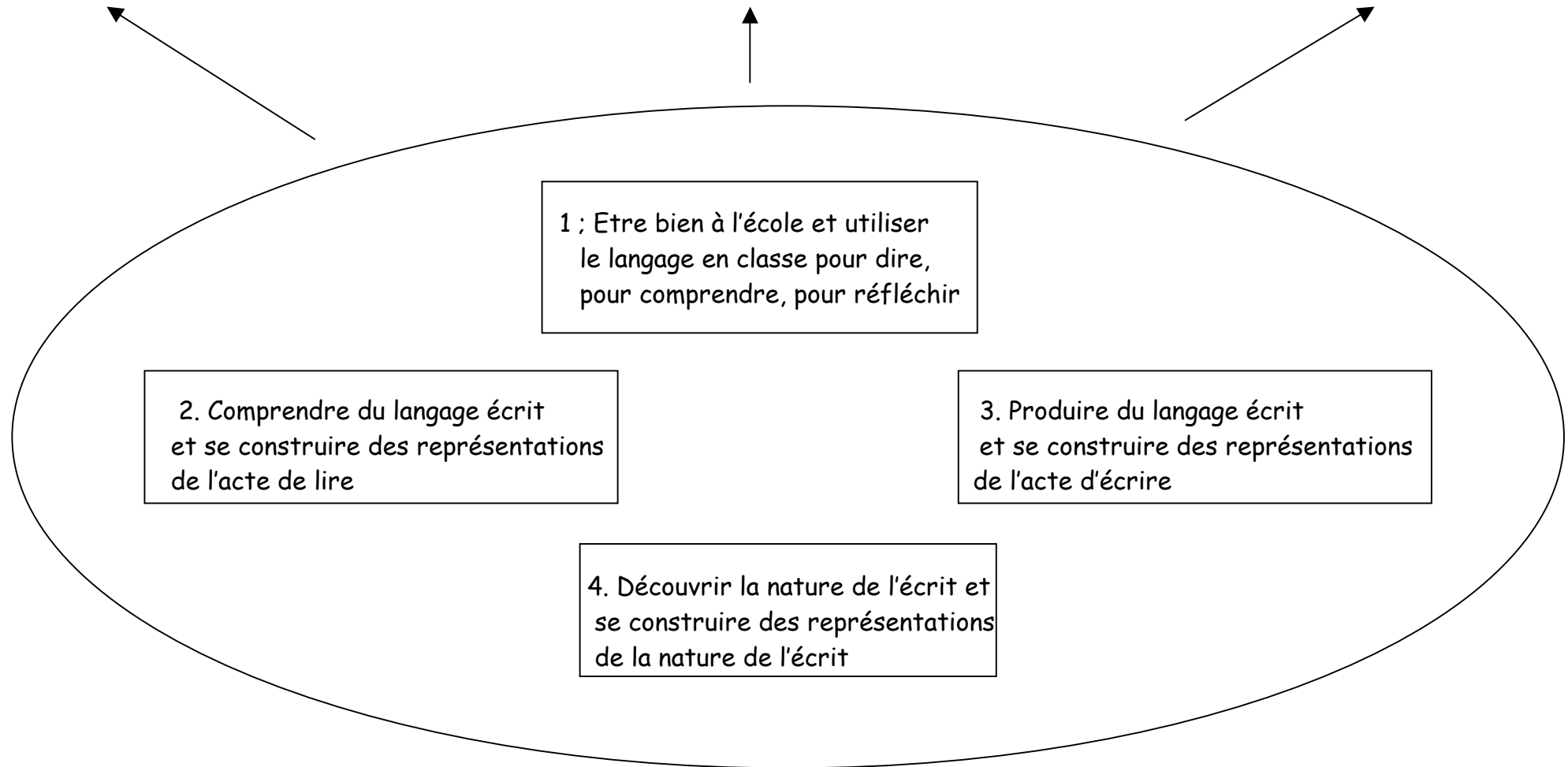
ANNEXE 1

Les quatre grands domaines de travail de PROG :

ENVIE D'APPRENDRE

PLAISIR DE LIRE

CULTURE DE L'ECRIT



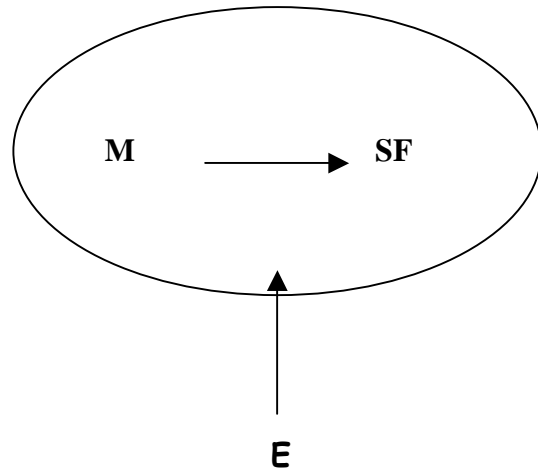
ANNEXE 2

Référentiel, « Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle », PROG, INRP.

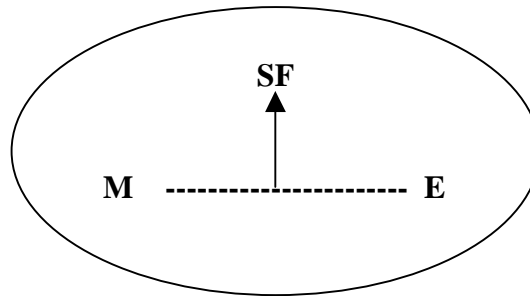
| Compétences | Représentations |
|---|---|
| <p><u>Compétence 1 : C1, L langage</u></p> <p>Durant le cursus à l'école maternelle, tous les enfants doivent montrer qu'ils utilisent le langage pour dire, pour comprendre, pour réfléchir.</p> <p>Les indicateurs pour le maître sont leurs prises de parole, les contenus de leurs discours, leur participation à la vie de la classe par le langage, leur utilisation du langage dans toutes les démarches intellectuelles.</p> | |
| <p><u>Compétence 2 : C2, CLE compréhension du langage écrit</u></p> <p>En fin de grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de compréhension de l'écrit.</p> <p>L'indicateur est leur capacité à dire ce qu'ils en ont compris ou bien à montrer qu'ils cherchent à comprendre ce qu'ils entendent lorsque le maître leur lit un écrit.</p> | <p><u>Représentation 1 : R1, se construire des représentations de l'acte de lire</u></p> <p>Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit lu par le maître qu'ils auront faites pendant trois ans permettent ainsi aux enfants de se construire des représentations de plus en plus précises de l'acte de lire.</p> |
| <p><u>Compétence 3 : C3, PLE production en langage écrit</u></p> <p>En fin de grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de production d'écrit.</p> <p>L'indicateur est leur capacité à pouvoir « parler de l'écrit » pour dire quelque chose à quelqu'un tout en prenant en compte le fait qu'on s'adresse à un absent ou à un « pas maintenant ».</p> | <p><u>Représentation 2 : R2, se construire des représentations de l'acte d'écrire</u></p> <p>Les très nombreuses expériences de productions d'écrit qu'ils auront faites pendant trois ans (comme spectateur et comme acteur) permettent aux enfants de se construire des représentations de plus en plus précises de l'acte de lire (c'est faire langage en pensant à de nombreuses données, changer, améliorer, écrire).</p> |
| <p><u>Compétence 4 : C4, DNE découverte de la nature de l'écrit</u></p> <p>En fin de grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans une compétence « méta » qui consiste à se poser des questions sur la nature de l'écrit.</p> <p>L'indicateur est leur capacité à entrer dans une démarche de recherche et d'essais.</p> | <p><u>Représentation 3 : R3, se construire des représentations de la nature de l'écrit</u></p> <p>Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit, de production d'écrit, de recherches relatives à l'écrit permettent aux enfants de se construire des représentations de plus en plus précises de la nature de l'écrit. C'est du langage, pour ou de quelqu'un qui n'est pas là, et pour le maîtriser, il faut utiliser la valeur sonore des lettres.</p> |

ANNEXE 3

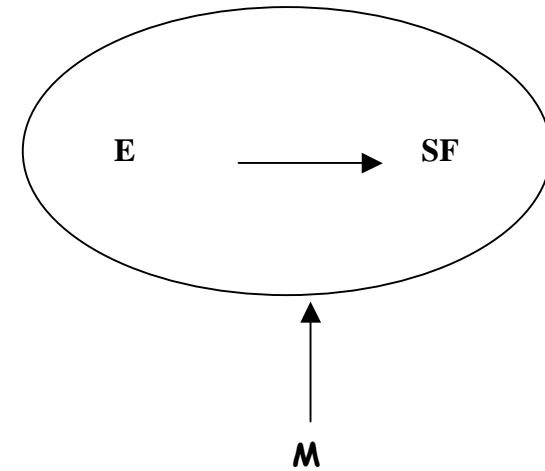
Trois dispositifs didactiques :



Dispositif 1 : l'E participe en tant que spectateur à spectateur à une utilisation de l'écrit par le M.



Dispositif 2 : le M et l'E utilisent l'écrit dans une même démarche



Dispositif 3 : l'E résout un problème en langage écrit construit par le M.

Légende :

M = pôle maître

SF = pôle des savoir-faire construisant compétences et représentations sur l'écrit

E = pôle Elève

